
This is the **accepted version** of the article:

Úcar, Xavier; Del Pozo, F.J. ed. «Pedagogía social en Europa y América latina : Diálogos e interacciones en el marco de lo común». A: Pedagogía Social en Iberoamérica: Fundamentos, ámbitos y retos para la acción socioeducativa. 2018, p. 3-34. 31 pàg. Madrid: Editorial UNED.

This version is available at <https://ddd.uab.cat/record/251387>

under the terms of the  IN COPYRIGHT license

LA PEDAGOGÍA SOCIAL EN EUROPA Y AMÉRICA LATINA: DIÁLOGOS E INTERACCIONES EN EL MARCO DE LO COMÚN

El mundo cambia, y con él el significado de las palabras
(Swedberg, 2016, p. 75)

La única praxis instituyente emancipadora es la que hace de lo común la nueva significación del imaginario social
(Laval/Dardot, 2015, p. 512)

En la actualidad la Pedagogía Social, como disciplina y como práctica, parece estar en plena expansión en Europa y en Latinoamérica. Y se está extendiendo también, aunque más lentamente, por el resto de continentes. Se podría decir que asistimos, en estos últimos años, a una revitalización de los discursos y prácticas en torno a lo social y a lo comunitario. Dicha revitalización obedece a conjunto muy complejo de causas y de factores entre los que, probablemente, tienen un lugar destacado la emergencia de sociedades individualistas y de consumo; la consolidación de formas novedosas de relacionarnos a través de las tecnologías; y la presión economicista y neoliberal a la que personas, organizaciones y comunidades nos vemos sometidos. También, y de manera especial en la última década, las nuevas vulnerabilidades y necesidades –vitales, antes que sociales- derivadas de las situaciones de guerra y de pobreza que están padeciendo muchas personas. Estas situaciones están dibujando nuevos espacios y ámbitos de necesidad y de actuación que nos obligan a revisar y replantear las formas tradicionales de intervención socioeducativa.

Los tiempos que vivimos nos exigen pensar en cómo ser seres sociales sin perder los atributos y valores de lo individual y viceversa. De lo que se trata es de construir sociedades que otorguen libertad a la construcción personal, grupal

y comunitaria, sin dejar de lado los vínculos y las interdependencias que nos unen y nos configuran como personas, comunidades y sociedades. También, de articular y construir vínculos que no ahoguen la creatividad y la libertad de expresión y de acción de personas, grupos y comunidades. Unos vínculos, por último, que nos hagan fuertes frente a cualquier tipo de muro o de frontera que pretenda excluir o discriminar a las personas en orden a cualquier rasgo personal o situación concreta que les haya tocado vivir.

A menudo se ha hablado del “*nosotros*” como una forma de protección frente a las problemáticas o las vulnerabilidades de las personas. Creo que es una visión que, en más de una ocasión, ha podido amparar situaciones de injusticia. El referente ético y normativo de la pedagogía social no puede ser un “*nosotros*” que genera coartadas para la exclusión. Tiene que ser algo anterior y más primigenio. Nuestro referente es el “*somos*” antes que el “*nosotros*”; un referente asociado a una identidad anterior a cualquier tipo de identidad cultural: la identidad de especie. Nuestra identidad en tanto que seres humanos que compartimos nuestra humanidad en un territorio único y común: el planeta tierra. Lo común es, desde mi punto de vista, una versión actualizada de lo social. Una actualización que concreta y especifica el contenido de lo social en todo aquello que compartimos y que nos hace miembros de esta identidad primigenia de especie que configuramos y nos configura como seres humanos¹.

¹ Laval/Dardot (2015) recogen, a partir de los trabajos de Hardt y Negri (2004), cuatro significaciones diferentes para el concepto de *lo común*.

(1) La riqueza del mundo material: el aire, el agua y todos los frutos de la naturaleza. Según estos autores es aquello que el pensamiento europeo clásico caracteriza como la herencia de la humanidad que tiene que ser compartida por todos.

(2) El denominado *común artificial*, constituido por todo aquello que es necesario para la interacción social. Esto es, los conocimientos, los lenguajes, los afectos, la información, los códigos y un largo etcétera.

Esas son las reflexiones y preguntas a las que la emergencia de una pedagogía social compleja, ajustada a las complejidades de la vida en las comunidades y sociedades actuales, trata de responder. Y pretende hacerlo acompañando a las personas y a las comunidades en el proceso de aprender lo social y lo común al mismo tiempo que lo construyen y lo viven. Lo social y lo común no pueden ser sino contexto y contenido de cualquier pedagogía actual que pretenda responder, de manera eficaz, equitativa y sostenible, a las situaciones y problemáticas de las realidades que nos ha tocado vivir.

A través de la multiplicidad de formas metodológicas, profesionales, y ocupacionales en las que se encarna en los distintos contextos vitales y territoriales de este planeta, la pedagogía social aparece hoy como un ámbito emergente, innovador y muy prometedor para responder a las realidades y problemáticas que se presentan en el campo de la *sociocultura*².

Para mostrar la riqueza y versatilidad de la Pedagogía social voy a organizar este trabajo en tres partes. La primera trata sobre la evolución de la pedagogía social y la educación social en el contexto español. Una evolución jalonada por múltiples influencias que convergen en lo que hoy son y significan ambas en España. La realidad española puede ser un buen ejemplo de cómo la pedagogía social bebe de diferentes realidades contextuales y se halla siempre en un

(3) Todo lo relacionado con el denominado *capitalismo cognitivo*, el *trabajo inmaterial* y los recursos inmateriales producidos que lo constituyen. En la actualidad el trabajo inmaterial está en el origen de las relaciones y de las formas sociales comunes.

Por último, (4) las luchas sociales y políticas colectivas que tratan de instituir lo común. *La “common wealth”* (en dos palabras separadas), o sea, la “riqueza común” producida por los trabajadores se traduce en el plano político en formas políticas que anuncian la “Commonwealth” (en una sola palabra) constituida no ya como “república de la propiedad” sino como proceso de institución política de lo común (Laval/Dardot, 2015, p. 222).

² Con el concepto de *sociocultura* me refiero a las relaciones sociales generadas por el encuentro de identidades culturales personales, grupales y comunitarias en el marco, físico o virtual, que posibilita un contexto cultural o multicultural específico. Ver Úcar, 2016a; 2016b; 2016c.

proceso de cambio y construcción constante que se da en paralelo a los, también continuos procesos de cambio y construcción en los que las personas, los grupos y las comunidades, nos desenvolvemos diaria y cotidianamente.

La segunda plantea unos breves apuntes sobre el estado actual de la pedagogía social en el mundo y se centra, sobre todo, en las formas como se está desarrollando en América latina. La tercera, por último, describe los, desde mi punto de vista, rasgos específicos actuales de la pedagogía social; aquellos que le otorgan complejidad y la convierten en un planteamiento y una estrategia pedagógica útil para tratar con las complejidades de las comunidades y sociedades actuales. Cuestión esta última que explica y justifica, con toda probabilidad, su expansión actual por todo el mundo.

1. LA PEDAGOGÍA SOCIAL Y LA EDUCACIÓN SOCIAL EN ESPAÑA

Lo que la pedagogía social y la educación social son en la actualidad en España no es sino el resultado de todo un cúmulo de ideas e influencias que echaron raíces y germinaron a lo largo del último siglo en mi país. Vamos a identificar, de forma sintética, tres corrientes de pensamiento y de acción que llegan a España en diferentes momentos del siglo XX y que van a resultar determinantes en la configuración actual de la pedagogía social y la educación social³.

a) La corriente alemana que caracterizamos como teórica, filosófica y centrada en el concepto de “Pedagogía”. A principios del siglo XX España era muy sensible al pensamiento alemán y los intelectuales de la época hicieron de transmisores de la pedagogía social; básicamente a través de las ideas de

³ Para ampliar y profundizar ver Ortega & Caride, 2015.

Natorp y seguidores. Mediada la década de los 40 empezó a enseñarse en las universidades una pedagogía social de tipo teórico-filosófico centrada, casi de manera exclusiva, en la inadaptación infantil y juvenil (Quintana, 1984). A partir de la entrada de la democracia en España –mediada la década de los 70- y de la subsiguiente descentralización administrativa, que trasladará buena parte de las decisiones administrativas al ámbito local, comienza a plantease una pedagogía social práctica, profesionalizada y orientada a la resolución de problemas sociales concretos (Colom, 1987). Sin embargo, nunca ha llegado a haber en España una titulación oficial de ámbito estatal que llevara el nombre de pedagogía social.

- b) La corriente anglosajona, que caracterizamos como pragmática y científica. Llega a España en los años 60 y plantea una nueva forma de enfocar lo pedagógico y la pedagogía. En realidad, ni siquiera utiliza el concepto “pedagogía”; de lo que habla, siguiendo las ideas de Dewey, es de las “ciencias de la educación” y en tal sentido afirma que lo que existen son todo un conjunto de ciencias que investigan y analizan los hechos educativos. La Biología, la Psicología, la Antropología, la Filosofía, la Economía y la Sociología, entre muchas otras, todas ellas, por supuesto, *de la Educación*, serán las ciencias encargadas de investigar los fenómenos educativos. La etiqueta “ciencia” resultaba demasiado tentadora para unos estudios, los de pedagogía, que tenían problemas académicos para legitimar su estatus de científicidad. Los resultados no se hicieron esperar, la nueva perspectiva fue siendo poco a poco integrada por las diferentes universidades. En algunos currículums universitarios, la *Sociología de la Educación* substituyó a la *Pedagogía Social*; en otros, ambas convivieron en una compleja y difícil

relación (Quintana, 1984). Los estudios de pedagogía, que habían tenido una cierta unidad bajo el paraguas protector de la pedagogía, resultaron disgregados entre los diferentes campos académicos.

c) La corriente francesa, que caracterizamos como práctica, social y cultural, y centrada en la resolución o respuesta a problemáticas concretas. En la década de los 50 y 60, en plena dictadura y con una sociedad de postguerra, llegaron procedentes de Francia numerosas ideas y metodologías de trabajo para actuar en las comunidades y con grupos en situaciones de marginación o de pobreza. Las primeras acciones socioeducativas desarrolladas en ámbitos comunitarios, se gestaron en un contexto de necesidad y como fruto de, al menos, dos procesos: uno de reconstrucción comunitaria y otro de reivindicación o de lucha frente a la dictadura. Con uno u otro objetivo, agentes sociales informales, faltos en la mayoría de los casos de formación teórica e instrumental técnico, acometieron, con grandes dosis de entusiasmo, voluntarismo y confianza en el futuro, el trabajo social y comunitario. Eran los precursores de los actuales educadores sociales. Aquellos primeros intervenientes socioeducativos, conscientes de sus deficiencias formativas, bebían con ansiedad de cualquier fuente que les ayudara a organizar, a sistematizar y, en definitiva, a mejorar sus propias prácticas. Aquellas fuentes, que hubieran podido ser las de la pedagogía social, no lo fueron. Por el contrario, se puede decir que, en general, en aquellos años, la pedagogía social pugnaba por hallar su sitio en la Universidad; ajena del todo a lo que estaba sucediendo en los barrios y en la periferia de muchas ciudades.

La educación especializada, la educación de calle y la animación cultural y sociocultural fueron entrando poco a poco en los barrios de las ciudades

españolas a través de las actividades de personas concretas. En los inicios de los 80 la formación necesaria para este tipo de intervenciones socioeducativas y culturales fue asumida por algunas municipalidades que organizaron cursos de formación sobre aquellas temáticas. A mediados de aquella década había una gran cantidad de iniciativas de acción socioeducativa y comunitaria que se repartían de forma irregular por toda España, que se caracterizaban por (1) ser diversas y muy heterogéneas; (2) por la inexistencia de coordinación entre ellas; (3) por falta de regulación a nivel estatal; y, también por último, (4) por no estar vinculadas con la formación que se ofertaba en las universidades.

Estas tres corrientes -alemana, anglosajona y francesa- condicionan de manera determinante la evolución de la pedagogía social y la educación social en España. A finales de la década de los 80 del pasado siglo la universidad española pretende reorganizar el panorama académico español y encarga a una comisión de académicos que perfilen los nuevos títulos universitarios de educación y pedagogía. Aunque la comisión propuso un título de grado en pedagogía social, éste nunca llegó a ver la luz. Que la pedagogía social no estuviera consolidada como ciencia y que hubiera sido ajena al movimiento popular, en torno a la educación en los barrios y con las personas social y culturalmente desfavorecidas, posibilitó que asociaciones y grupos diversos se posicionaran a favor de instaurar unos estudios de educación social que fueran claramente profesionalizadores. El resultado fue la aprobación, a finales del

1991, de un título de 3 años de duración⁴ que conducía directamente a la profesión de educador/a social.

La formalización de los estudios universitarios de educación social pretendía, a partir de los consensos previos, instituir los denominados *perfiles profesionales históricos*; esto es, la animación sociocultural, la educación especializada y la educación de adultos⁵. No obstante, estos perfiles profesionales no acababan de ajustar con la realidad de las acciones de los profesionales. En una investigación hecha en Cataluña en el año 1996 (Cacho, 1998) se comprueba que estos tres perfiles históricos se concretan en hasta ocho ámbitos diferentes de intervención socioeducativa. Estos ámbitos definen ocho espacios profesionales en los que los educadores sociales estaban, en aquel momento, desarrollando su actividad profesional. Estos eran: (A) Servicios sociales de base o atención primaria; (B) Infancia y adolescencia; (C) Educación y formación de adultos; (D) Justicia; (E) Tercera edad (personas mayores); (F) Drogodependencias; (G) Disminuidos físicos, psíquicos y/o sensoriales y salud mental; y, por último, (H) Animación sociocultural y tiempo libre. Como se puede observar el campo de acción de la pedagogía social es muy rico, amplio y diversificado.

A partir de la puesta en marcha de los estudios de educación social en España, la pedagogía social irá a remolque de la educación social. Cosa que tiene sentido si se piensa que, a partir de las ideas de Dewey, numerosos académicos

⁴ Lo que en España se conocía como “Diplomatura” a diferencia de la “Licenciatura” que duraba 4 años. En la actualidad ambos diseños curriculares –Pedagogía y Educación Social- son dos estudios diferentes de grado, que tienen, cada uno, una duración de 4 años.

⁵ Estos perfiles fueron consensuados en 1988 en unas macro jornadas Estatales en las que participaron académicos, investigadores, profesionales y escuelas municipales de formación. Estos eran: (1) Animación sociocultural y pedagogía del ocio. (2) Educación especializada y (3) Educación de adultos en sus tres posibilidades: (a) alfabetización (educación básica de adultos); (b) animación sociocultural de adultos, y (c) formación ocupacional/laboral.

españoles habían definido a la pedagogía social como la “*ciencia de la educación social*” (Colom, 1987; Ortega, 1999; Caride, 2005; Úcar, 2006; Sáez, 2007).

En la actualidad hay un consenso generalizado en España en considerar que la “pedagogía social” es la ciencia, la reflexión y la teorización sobre unas prácticas específicas a las que denominamos “educación social”. Siguiendo a Sáez (2007) se podría caracterizar a la pedagogía social como una matriz interdisciplinar en la que se elabora conocimiento teórico-práctico en relación a la educación social de las personas. También como un campo de investigación social y educativo. A la educación social, por su parte, la caracterizamos como una práctica socioeducativa; como una profesión social y cultural; y como, por último, un grado universitario de educación.

Eso significa que existen dos campos diferenciados de profesionalización, uno que se especializa en la disciplina –pedagogía social- y otro que se focaliza en la profesión –educación social-. Hay que apuntar, sin embargo, que ésta es la realidad actual en España; una realidad que está lejos de ser homogénea en el conjunto de Europa.

Desde el punto de vista teórico no acaban de estar claras en Europa las relaciones entre la Pedagogía social, el Trabajo social y la Educación Social en tanto que disciplinas o prácticas. En los diferentes países europeos nos podemos encontrar con realidades muy diversificadas. En lo que se refiere específicamente a las profesiones y profesionales más relacionados con la pedagogía social, Janer/Úcar (2016), a partir de un estudio Delphi con académicos de todo el mundo, apuntan que dichas profesiones son: (A) la Educación social; (B) la Pedagogía social; (C) el Trabajo social; (D) la

Intervención socio-comunitaria; y, por último, (E) la Intervención con infancia y adolescencia.

2. BREVES APUNTES SOBRE LA PEDAGOGÍA SOCIAL EN AMÉRICA LATINA Y EN EL MUNDO

Desde los inicios de este nuevo milenio la pedagogía social se está extendiendo por todo un conjunto de países que nunca se habían ocupado de ella. Los países latinoamericanos y el Reino Unido, en el marco europeo, están entrando con fuerza en el estudio, análisis y aplicación de estas ideas y prácticas que vieron la luz en Alemania hace algo más de un siglo y medio. También en Norteamérica y en algunos países de Asia la pedagogía social comienza a ser estudiada e instaurada en las universidades. Es obligado preguntarse por las razones de este interés.

En el caso de Inglaterra la respuesta a esta cuestión se podría sintetizar señalando que los planteamientos prácticos, inclusivos, y holísticos –asistencia y educación combinadas- de la pedagogía social pueden ayudar a mejorar la asistencia residencial a niños y jóvenes (Cameron/Moss, 2011; Eichsteller/Holthoff, 2012; Hatton, 2013). La literatura científica en inglés de la primera década del milenio está plena de preguntas y dudas acerca de la importación de la pedagogía social al contexto anglosajón. A día de hoy la utilidad del modelo de la pedagogía social en el dicho contexto parece estar fuera de toda duda (Hatton, 2013).

En lo que respecta a los países latinoamericanos el interés por la pedagogía social se está produciendo con una fascinación parecida a la generada en la

España de los 50-60 del pasado siglo respecto de las ideas y metodologías de intervención sociocultural y educativa que, como hemos señalado, llegaban de Alemania, Francia o Inglaterra. Las problemáticas sociales y culturales - derivadas de la postguerra y la dictadura- y una falta de profesionales, conocimientos y metodologías de trabajo para tratar con ellas, generaron en España un estado de ánimo apto para la importación de conceptos y metodologías de unos países que, en aquella época, se percibían como más avanzados. Es posible que en Latinoamérica se esté produciendo una situación similar (Úcar, 2012; Kornbeck/Úcar, 2015). Finalmente, es probable que el salto hacia Asia y Norteamérica haya venido de la mano del incremento de publicaciones sobre la pedagogía social en inglés que se está produciendo desde el inicio de este nuevo milenio (Schugurensky, 2016).

2.1. La pedagogía social en Latinoamérica

Hace algo más de dos décadas que se habla de pedagogía social y educación social en Latinoamérica. No ha sido, sin embargo, hasta esta última, que la pedagogía social ha comenzado a estar presente en la mayoría de países latinoamericanos (Nájera, 2010b; Ghiso, 2015). De una manera o de otra, con mayor o menor intensidad y presencia social, la pedagogía social ha entrado a formar parte de los discursos y prácticas que ponen en relación lo social con lo educativo en el contexto latinoamericano. Países como Brasil, Uruguay, Argentina, Colombia y Chile han sido pioneros en pensar, hablar y actuar en el marco de la Pedagogía Social.

Hoy en día prácticamente todos los países de América Latina se están ocupando de este campo de teorización y prácticas. Y este interés no hace sino aumentar

como muestran los encuentros, conferencias y congresos que se han celebrado en los últimos 15 años en diferentes países de aquel continente. De la pedagogía social en América latina se puede decir que hoy en día es un campo muy dinámico y prometedor (Kornbeck/Úcar, 2015).

Quizás lo primero que hay que apuntar es que la pedagogía social que llega a América latina procedente de Europa se encuentra con un contexto muy bien predisposto para conocer y experimentar nuevas metodologías de intervención socioeducativa. Esta fascinación se expresa de diferentes maneras. Nájera (2010a) argumenta que diferentes tipos de educadores manifiestan, en los últimos años, la necesidad de pensar en una nueva educación que incluya, entre otros elementos, la educación a lo largo de la vida, la democratización del conocimiento, la inclusión social, los derechos humanos, el medio ambiente y la tecnología. En el mismo sentido apunta, que la última década ejerce *una enorme seducción por avanzar en el diseño de una educación social más incidente en la vida social y cultural del continente* (2010, p. 10).

Los países que constituyen el continente latinoamericano tienen una larga y muy rica tradición de ideas y prácticas socio-pedagógicas en el campo de la sociocultura. Me parece claro que la pedagogía social que ha llegado a aquel continente tiene como primera tarea la de tratar de conjuntar su voz con las voces latinoamericanas. De hecho, cuando tratan con ella, la mayor parte de los autores se refieren a dos elementos claves que, desde mi punto de vista, van a marcar toda la evolución y desarrollo de la pedagogía social en Latinoamérica:

- a) La particular idiosincrasia del continente, que es expresada por los autores de diferentes formas. Se habla de la gran diversidad cultural ya que “*chocan*,

se sintetizan y permanecen, culturas autóctonas, europeas y africanas" (Camors, 2009 p. 111). También de la necesidad de pensar la educación *desde la hibridez cultural, superando racionalidades instrumentales de oposición entre culturas y acogiendo una perspectiva dialéctica y dialógica en la construcción de saberes sobre la educación* (Nájera, 2010b, p. 7). Me parece que, en este sentido, la realidad latinoamericana no es diferente de la europea y aun cuando desde visiones simplificadas se pueda pretender pensar en cada uno de los continentes de una manera unitaria e incluso homogénea, ninguno de los dos lo es. Kornbeck/Rosendal Jensen (2009) han resaltado, en el caso europeo y en relación a la pedagogía social, la misma diversidad sociocultural a la que aluden los autores latinoamericanos.

- b) El necesario diálogo de la pedagogía social y la educación social -en tanto que teorías, prácticas y experiencias procedentes de otros contextos- con las ideas de Freire y la Educación Popular, que se han desarrollado en el continente latinoamericano.

Refiriéndose a América Latina en su conjunto, se habla, desde la realidad argentina, del *acople o desacople* de la pedagogía social (Wanger/Krichesky, 2010) con los movimientos contra-hegemónicos o alternativos surgidos en los sistemas educativos y con las corrientes de la educación popular de los últimos años.

Desde Chile se afirma que la *pedagogía social ha tomado cuerpo desde nuestras experiencias e investigaciones en el campo de la educación popular contemporánea* (Nájera, 2010a, p. 3). En el contexto brasileño se apunta que Freire es uno de los más importantes representantes de la Pedagogía Social

(Monteiro Machado, 2010b; Da Silva, 2016) aunque, como es bien sabido, nunca utilizó este término en sus escritos (Monteiro Machado, 2013). En este mismo marco, Ryynänen dice, por último, que, para sistematizar la pedagogía social, es importante, por una parte, establecer relaciones con la tradición previa de educación popular y, por otra, *evaluar cómo las teorías importadas reflejan la realidad brasileña y fortalecen las tradiciones existentes enriqueciendo, al mismo tiempo, las perspectivas internacionales* (2009, p. 71).

La pedagogía social que llega al continente iberoamericano desde Europa lo hace fundamentalmente a través de tres vías que se constituirán como el caldo de cultivo a partir del que se van a producir los desarrollos latinoamericanos en este ámbito:

- a. La Pedagogía social española. El hecho de compartir el idioma, en el caso de los países castellano-hablantes y de entenderlo con una cierta facilidad en el de los lusitanos, ha facilitado el conocimiento de las perspectivas y planteamientos teóricos y prácticos de los autores españoles respecto a la pedagogía social. Autores como Quintana, Fermoso, Petrus, Ortega, Caride, Pérez, Sáez, March, Núñez y Trilla, han sido embajadores de las discusiones, reflexiones y prácticas desarrolladas en España en el marco de la pedagogía social y de la educación social. De hecho se puede afirmar que buena parte de las aproximaciones teórico prácticas de los autores y autoras latinoamericanos en esta última década son de alguna manera deudoras de aquellos planteamientos⁶.

⁶ Ver por ejemplo, al respecto, en el caso específico de Uruguay, Camors (2016)

- b. La Pedagogía social alemana. Inicialmente como fuentes secundarias a través de la visión que los autores españoles ofrecía de ella o de las traducciones hechas al español de trabajos de autores alemanes (Natorp, Mollenhauer, etc.). Y, en la primera década de este siglo, directamente a través de los propios autores alemanes⁷.
- c. La Asociación Internacional de Educadores Sociales (AEJI) que, sobre todo entre el 2001 y el 2005, realizó un importante trabajo de intercambios y articulaciones de la educación social con las experiencias de educación popular de Latinoamérica que, como indica Camors (2009), supuso un aporte muy significativo en ambas direcciones.

Apuntar, para acabar, que también en el contexto anglosajón se ha producido, a lo largo de la última década respecto a la pedagogía social, un interés paralelo al despertado en el contexto latinoamericano. Es interesante constatar la actitud diferente de unos y otros en su relación con aquella. Mientras que en la literatura especializada en Europa –la anglosajona particularmente- se analizan y discuten las posibilidades de importar el modelo de la pedagogía social⁸, en América latina se hallan más interesados en saber cómo pueden dialogar con ella desde sus propias particularidades (Ghiso, 2015). Como claramente apunta Nájera, la actualidad *nos permite vivenciar con mayor fuerza el intercambio y diálogo con experiencias latinoamericanas y europeas de Pedagogía Social y Educación Social* (2010b, pág.10).

⁷ Que han sido convidados a participar en congresos desarrollados en aquel continente. Por ejemplo Hans-Uwe Otto y Bernd Fichtner.

⁸ Cuestión lógica si se tiene en cuenta que en el ámbito anglosajón la pedagogía hace referencia en exclusiva a lo escolar (Davies, 1994; Hallstedt/Högström, 2005).

Si, a pesar de su corta historia, la pedagogía social aparece en Latinoamérica, como una propuesta teórica, práctica y metodológica atractiva es, desde mi punto de vista, por dos razones:

1. Porque se vislumbra como una estrategia de acción e intervención muy adecuada para trabajar con las crecientes desigualdades sociales (Caliman, 2009); con los problemas generados por los procesos de exclusión social (Krichesky, 2009); y con una educación que, en aquel continente, parece ser de baja calidad. El diagnóstico de la situación que, diez años atrás hacía Santos Graciani me parece muy revelador: *En este amplio escenario social, económico y cultural, la educación aparece, como de mala calidad, con falta de formación de sus agentes y con pocas infraestructuras, entre otros innumerables factores. Es también responsable de la pobreza, de la desigualdad y la exclusión social, no sólo en Brasil, sino en todas las áreas de América Latina. Numerosos estudios e investigaciones demuestran esta relación, ya sea por falta de recursos, instrumentos y mecanismos para la mejora de la calidad de la educación y el éxito de los aprendices en lo que se refiere a su espíritu crítico, creativo y participativo, a partir de un aprendizaje amplio, competente y consecuente que cuestiona y discrimina* (2006, pág. 183).
2. Porque entronca con una tradición de trabajo comunitario, social, cultural y educativo que, aunque a nivel continental se inicia fundamentalmente en la década de los 60, es casi centenaria en países como Argentina.

Es cierto que los términos pedagogía social y educación social no se han empezado a utilizar sino muy recientemente, pero es claro, también, que ha

habido muchas acciones en la historia del continente –más allá incluso de la propia educación popular– que pueden ser caracterizadas como socio-pedagógicas y que la tradición de trabajo en este ámbito es larga.

3. LA COMPLEJIDAD DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL/EDUCACIÓN SOCIAL

Como se ha apuntado, la tesis que guía este trabajo es que la pedagogía social se está extendiendo en el mundo porque es una estrategia pedagógica útil para responder a las complejidades y problemáticas que nos plantean las realidades actuales. Es una complejidad que se ha podido comprobar tanto en la forma como se ha configurado en España, como en los diálogos que está estableciendo con las propuestas educativas latinoamericanas.

En este punto y con la intención de ilustrar la complejidad a la que nos referimos, vamos a plantear, en primer lugar, algunas de las ideas y controversias mantenidas por los académicos y prácticos que han escrito sobre pedagogía social en las últimas décadas. Y, en segundo, vamos a analizar, la complejidad inherente a aquello que, desde mi punto de vista, constituye el núcleo de la Pedagogía social y la educación social, esto es, las relaciones socioeducativas (Úcar, 2016b).

3.1. Elementos que otorgan complejidad a la Pedagogía Social

A lo largo de los puntos que siguen voy a hacer un repaso de las principales ideas, en más de un caso contradictorias, que los diferentes autores han manifestado a lo largo de los últimos años en relación a la pedagogía social. Son ideas que ilustran a un tiempo, la dificultad de conseguir una visión nítida y

perfilada de aquello que pueda ser la pedagogía social, y la amplitud y riqueza que esta última manifiesta⁹. Éstas son:

- Existen problemas en la manera de entender el concepto tanto en la teoría como en la práctica (Hegstrup, 2003). Se habla de falta de precisión en el uso de los términos (Stephens, 2009) e incluso se afirma que lo que caracteriza a la pedagogía Social es, precisamente, el hecho de *tener concepciones contradictorias en todas sus dimensiones (teoría, objetivos y acciones, sustancia, etc.)* (Rosendal, 2009, p. 198).
- Es un concepto amplio (Davies, 1994), complejo, problemático y muy ambiguo que designa o se aplica a diferentes cosas (Eriksson/Markström, 2003).
- Es un constructo teórico -epistemológico, ontológico y axiológico- que proporciona orientaciones para la acción social y para la práctica (Hämäläinen, 2003a).
- No es ni un método ni un conjunto de métodos y utiliza los de otras ciencias (Hämäläinen, 2003b).
- Es un campo multidisciplinar en el que se unifican elementos pertenecientes a muchas perspectivas (Eriksson/Markström, 2003). No existe, de hecho, ni un modelo ni una teoría específica de la pedagogía social (Hämäläinen, 2003b). Es por eso que hay quien la interpreta como una matriz disciplinar (Sàez, 2007) y otros que piensan que es mejor hablar de “*pedagogías sociales*” antes que ver el campo de una manera unitaria (Petrie/Cameron, 2009).

⁹ He desarrollado este punto con mayor profundidad en Úcar, 2011. En cada uno de los puntos recogidos en este apartado he optado por citar al primer autor que sostiene la afirmación. No obstante, a menudo son varios los autores que defienden esa misma idea.

- Hasta el momento no ha sido posible elaborar una teoría y una definición universal de la pedagogía social en el contexto disciplinar (Quintana, 1984). Esto pone en cuestión si la pedagogía social puede ser considerada o no una disciplina autónoma (Hämäläinen, 2003b). Aunque hay numerosos autores -Nohl, Mollenhauer y Thiersch¹⁰ entre muchos otros-, que apuestan claramente por considerarla como tal. Hornstein (1995)¹¹ apunta que en Alemania la discusión ha estado dominada por un debate constante acerca de la identidad disciplinar de la pedagogía social y lo mismo puede decirse de España.
- La teoría y la práctica, el pensamiento y la acción, van juntos en la pedagogía social (Hämäläinen, 2003b). Sin embargo, hay autores que la consideran una disciplina fundamentalmente teórica –*un conjunto de conocimientos* (Trilla, 1996, p. 40)-; otros que manifiestan una visión de la pedagogía social más procedural o metodológica afirmando que es una manera de pensar o una *línea de pensamiento* (Hämäläinen, 2003b, p. 146); unos terceros que enfatizan o remarcan su orientación práctica (Gustavsson y otros, 2003); y, por último, quizás el grupo de autores más numeroso que insiste en su doble condición de teoría y práctica.
- La comprensión y el uso del concepto difiere entre países. La pedagogía social tiene muchas características especiales y elementos únicos vinculados a factores económicos, culturales, sociales y políticos en las diferentes tradiciones nacionales en las que se ha desarrollado (Davies, 1994).

¹⁰ Cit. Hämäläinen, 2003b.

¹¹ Cit. Branches-Chyrek; Süncker, 2009, p. 174.

- A partir de Nohl y Baumer la pedagogía social ha tenido una clara vocación práctica y profesionalizadora (Davies, 1994), pero las profesiones, ocupaciones o acciones profesionales concretas en las que aquella se ha encarnado han variado de país en país (Kyriacou y otros, 2009).
- La pedagogía social, en tanto que concepto, práctica y acción profesional, ha sido caracterizada de manera diversa en los diferentes países en los que se ha desarrollado. Kornbek (2002; 2009) ha mostrado las posibles equivalencias conceptuales y profesionales existentes entre éste y otros conceptos y ámbitos de acción en el campo de lo social. Sus análisis y comparaciones entre la animación sociocultural, el trabajo social, el trabajo con niños y jóvenes, la educación especializada y la educación de adultos, entre los diferentes países europeos, han buscado encontrar lógicas y razones a la existente diversificación¹². Cuestión claramente problemática si se tiene en cuenta que, como apunta Aguilar, *en los documentos del Consejo de Europa la animación sociocultural ha sido traducida al inglés como desarrollo comunitario y al alemán como pedagogía social* (2005, p. 2).
- Ni siquiera existe acuerdo sobre si la pedagogía social tiene que ser una profesión o no y esto se expresa de forma diversa en los diferentes países. Algunos autores apuntan la posibilidad de interpretar la pedagogía social no únicamente como una profesión, sino también como un campo multidisciplinar en el que puedan caber diversas profesiones o campos profesionales de otras ciencias. Hay quien, por el contrario, la interpreta más

¹² Kornbeck (2009) muestra algunas de las inconsistencias teóricas y prácticas derivadas de estas confrontaciones corporativas al presentar cómo definen y caracterizan a la pedagogía/educación social algunas asociaciones internacionales como, por ejemplo, la International Federation of Social Workers (IFSW) y la International Association of Social Educators (AIEJI).

como una perspectiva genérica de trabajo social que como una profesión concreta (Cousséé, y otros, 2010).

- La pedagogía social se basó históricamente en la idea de que se podían encontrar soluciones educativas a los problemas sociales (Kraav, 2003). No obstante hay autores que apuntan que es necesario ampliar esta perspectiva –desde mi punto de vista, reduccionista- planteando una pedagogía social que no sólo se limite a resolver problemas o a intervenir en déficits o patologías –como todavía defienden algunos autores¹³-, sino que actúe también sobre la normalidad de la vida cotidiana y el mantenimiento del bienestar (Eriksson/Markström, 2003). En este sentido se pronunciaba el Fórum Nórdico de Educadores Sociales (NFFS, 2003) al observar que los objetivos socioeducativos han evolucionado de la educación, resocialización y normalización a la activación, autodeterminación y calidad de vida¹⁴.
- Un elemento central de la pedagogía social es el concepto de persona sobre el que se fundamenta. Hay diferentes interpretaciones de la pedagogía social fundadas sobre conceptos distintos del hombre y la sociedad, filosofías de la historia, escuelas científicas, teorías morales, doctrinas políticas y movimientos ideológicos (Quintana, 1984).
- Quizá lo que más ha distinguido y diferenciado a la pedagogía social de otras pedagogías desde sus orígenes ha sido el hecho en entender, pensar y plantear a la persona como un todo. En ella cuerpo, mente, sentimientos y espíritu se hallan integrados en la relación de cada persona con el resto. La visión holística del participante en la relación socioeducativa es uno de los

¹³ Entre ellos la propia *International Association of Social Educators*, como muestra Kornbeck (2009, p. 222).

¹⁴ Cit. Petrie/Cameron, 2009, p. 163.

principios clave de la pedagogía social (Petrie, 2001).

- Numerosos autores han apuntado a Pestalozzi como el origen de esta perspectiva con sus tres elementos en equilibrio: la cabeza, el corazón y las manos. Se podría decir, en este sentido, que cualquier acción o intervención socio-pedagógica requiere un planteamiento que integre la formación intelectual, la formación moral y la formación profesional o lo que vendría a ser lo mismo, cognición, afectividad, relación y acción. La autonomía personal, objetivo irrenunciable de cualquier tipo de educación o pedagogía, es un resultado integrado que resulta difícil de alcanzar con intervenciones sectoriales o fragmentadas.
- No parece haber un acuerdo generalizado ni sobre aquello que significan o implican, exactamente, las acciones socio-pedagógicas. En otros términos, los autores se posicionan de diferentes maneras respecto a lo qué tiene que hacer el pedagogo/educador social a través de la relación socioeducativa que mantiene con las personas con las que trabaja. Dichas acciones tienen que ver, principalmente, con el cuidado, la asistencia, la ayuda, el acompañamiento, el control, el tratamiento, el empoderamiento, la movilización y la educación; teniendo en cuenta que también ésta última puede ser entendida de maneras diversas y defendida en uno u otro sentido por los autores¹⁵.
- Algo parecido sucede en relación a los objetivos que la pedagogía social pretende conseguir con sus acciones. Adaptación, control, resocialización,

¹⁵ Este ha sido uno de los problemas derivados a la hora de introducir la Pedagogía social en Inglaterra. En dicho contexto la pedagogía ha sido entendida únicamente en su dimensión cognitiva y se ha definido como la ciencia de la enseñanza y el aprendizaje (Petrie, 2001), lo que históricamente la ha vinculado a la instrucción y a la escuela. Es por esto que hay quien señala que la pedagogía social como concepto es poco conocido y resulta difícil de entender en el contexto inglés y norteamericano, incluso para los profesionales de este ámbito (Hegstrup, 2003).

normalización, educación, autonomía, movilización, integración, empoderamiento y emancipación parecen ser los objetivos que más frecuentemente señalan los autores como resultados o logros de la pedagogía social. Esto sería congruente con el hecho de los diferentes modelos de hombre y sociedad que fundan tanto las acciones socio-pedagógicas como los objetivos o logros a los que éstas se dirigen.

Todos estos posicionamientos acerca de aquello que pueda ser la pedagogía social no hacen sino mostrar la versatilidad y riqueza de este planteamiento pedagógico de acción sobre lo sociocultural. Un planteamiento socio-pedagógico que encaja con dificultad en las etiquetas, las clasificaciones y los encasillamientos; que se escapa de los formalismos y las formalizaciones. No es casual que, como la historia nos ha mostrado, la pedagogía social estuviera históricamente, fuera de los marcos formalizados de educación. Ortega afirma que a la educación social se la llamaba, *sospechosa*, e *ideológicamente sin duda*, «*educación informal*», «*educación no formal*», «*no reglada*», es decir, se le aplicaban términos que expresaban conceptos negativos y, posiblemente, despectivos. *La educación y la pedagogía auténticas eran las referidas al sistema escolar* (2005, p. 121).

Por mi parte, entiendo que la pedagogía social es un término/concepto/disciplina/práctica híbrida que se puede pensar a un tiempo como ciencia y como práctica. Integradas ambas, la teoría y la práctica, constituyen y explican la pedagogía social, pero ninguna de las dos puede hacerlo de una manera suficiente o completa por separado. En tanto que ciencia práctica o práctica científica, la pedagogía social genera conocimientos nuevos

a partir de las acciones y las prácticas que desarrolla. Estos nuevos conocimientos obtenidos vuelven a ser aplicados para generar, una vez más, conocimientos teóricos y prácticos también nuevos en una espiral siempre creciente y siempre en movimiento. Por eso resulta difícil obtener una fotografía estática que la defina, delimito o caracterice de una manera completa y satisfactoria y eso explica, precisamente, que los autores puedan posicionarse de maneras tan diversas frente a ella. La pedagogía social, al igual que las personas y las sociedades, está evolucionando continuamente; es tan móvil y cambiante como lo son aquellas.

3.2. Delimitando el campo de la Pedagogía/Educación social: la relación socioeducativa

Storø (2013) afirma que la pedagogía social se construye sobre tres pilares: la teoría, la práctica y los valores. Algo parecido propone Touraine cuando apunta que *todo proyecto de educación social o individual debe combinar tres componentes, independientes cada uno de los otros dos: elección, utilidad e ideales* (2013, p. 333). A estos planteamientos yo añadiría un cuarto elemento: negociaciones, deliberaciones y acuerdos entre los educadores y participantes en la relación socioeducativa. Sin dichas negociaciones y acuerdos es imposible desarrollar un trabajo socioeducativo que sea, a un tiempo, equitativo, sostenible y eficaz.

De los pilares definidos me parecen especialmente relevantes los valores, porque entiendo que van a incidir de manera determinante en la forma como los educadores sociales integran y desarrollan los otros dos; la teoría y la práctica. Desde mi punto de vista, las ideologías se encarnan en las conductas de las

personas y se proyectan a través de las actitudes y comportamientos que manifestamos frente al mundo. Las actitudes y las conductas se construyen y sustentan sobre sistemas de valores que las personas hemos ido construyendo y, en muchos casos, eligiendo a lo todo lo largo de nuestras vidas.

Se podría decir que la pedagogía social está genéricamente comprometida con una democracia participativa que se enmarca en una versión descolonizada de los derechos humanos. Concretando o perfilando todavía más estos valores, que contextualizan y median las relaciones socioeducativas, se podrían citar: la autonomía; la creatividad; la solidaridad; la flexibilidad; la cooperación; el esfuerzo; el compromiso; la equidad; la responsabilidad; el trabajo; la crítica; la confianza; la formación; y el diálogo. Todos ellos se constituyen, en el planteamiento que presentamos, en sustratos, medios, objetivos y finalidades de los procesos de acción e intervención en la pedagogía social más allá de los contextos y de las culturas específicas en las que aquella se desarrolla¹⁶. Como apunta Cortina, este *capital axiológico, nuestro haber en valores, es nuestra mayor riqueza. Un capital que merece la pena invertir en nuestras elecciones porque generará sustanciosos intereses en materia de humanidad* (1997, p. 230).

Una vez formulado el fundamento que la sostiene y orienta, me gustaría apuntar lo que, desde mi punto de vista, caracteriza y explica a la pedagogía social y a la educación social en la actualidad. Sea como ciencia, como reflexión o como

¹⁶ Janer/Úcar (2014) afirman, en una investigación realizada a través de una metodología Delphi con expertos internacionales que todos ellos piensan que existe un núcleo común y transcultural en la pedagogía social pero que una parte de la misma se especifica y concreta en cada entorno sociocultural específico. Para ampliar en lo que sería una ideología básica en pedagogía social ver Úcar, 2016b.

teoría –pedagogía social-, sea como praxis o práctica profesional –educación social-, una y otra se construyen y configuran sobre tres ejes: **el educativo, el relacional/interactivo y el sociocultural**. Es a partir de estos ejes que se las puede describir y caracterizar diciendo que:

- Pretenden **acompañar y ayudar** a las personas en el proceso de dotarse de recursos –aprendizajes- que les ayuden a mejorar su situación en el mundo. (*Eje educativo*)
- Utilizan una **metodología socioeducativa que se centra en las relaciones entre el educador y el sujeto -individual o colectivo-** que aprende, se educa y vive. (*Eje relacional/interactivo*)
- Se ocupan, específicamente, de la **educación social y cultural** de las personas, grupos y comunidades (*Eje sociocultural*¹⁷).

Para concretar, todavía más, de qué hablamos cuando nos referimos a la pedagogía/educación social voy a definir los rasgos esenciales que, desde mi perspectiva, constituyen su núcleo configurador:

- A. Se dirigen al desarrollo de la sociabilidad de los sujetos, sea física o virtual: los procesos de **socialización** y la **sociabilidad** de las personas como espacios propios de la pedagogía/educación social.
- B. Pretenden la **participación de personas, grupos y comunidades en la vida sociocultural**, especialmente la de aquellas que están en situación de vulnerabilidad, riesgo o conflicto social.

¹⁷ La *sociocultura* es, desde mi punto de vista, el contexto, el vehículo y el contenido de las acciones de la pedagogía social y la educación social. (Úcar, 2016a; 2016b; 2016c).

C. Actúan en los diversos contextos, físicos y virtuales, en los que se desarrolla la **vida cotidiana** de las personas, los grupos y las comunidades.

Como se ha podido observar en el punto anterior, son múltiples los elementos propios que otorgan complejidad a la pedagogía/educación social. Quiero, sin embargo, detenerme en la particular complejidad de aquello que constituye su esencia: las relaciones socioeducativas.

En otro lugar he caracterizado metafóricamente la relación socioeducativa *como un puzzle pedagógico* (Úcar, 2016a, b, c). La relación pedagógica –socioeducativa- es de alta complejidad ya que resulta del encuentro entre personas que disponen de patrones psicofisiológicos y socioculturales particulares de comportamiento en relación a sus formas de actuar o intervenir y a sus maneras de aprender. Unos encuentros que están, además, situados; esto es, que se producen en contextos físicos y socioculturales que configuran y determinan las particulares características y condiciones de dichos encuentros.

La relación socioeducativa, es dinámica y continuamente cambiante: dos personas –un profesional (educador/pedagogo) y un participante (individual o colectivo)- se relacionan desde sus particulares situaciones en el mundo, en un contexto sociocultural singular, con el objetivo de generar situaciones de aprendizaje que los cambien y transformen aquellas situaciones vitales; especialmente las de la persona o colectivo participante. Una transformación que, obviamente, suponga una mejora respecto la situación precedente.

Una instantánea de dicha relación nos ofrece perfiles que normalmente o salen movidos o están desdibujados y borrosos; por efecto de, al menos, tres factores

que se añaden a los ya citados: (a) El momento temporal en el que se produce; (b) el nivel de desarrollo de cada uno de los participantes; y (c) la propia trayectoria o historia evolutiva de la relación socioeducativa.

Ya sabemos lo que pretende conseguir cualquier teoría pedagógica o socioeducativa: aprendizajes y, como subproducto, la mejora de la calidad de vida de aquel o aquellos que aprenden. Una teoría pedagógica es siempre, por definición, incompleta: es un puzzle al que le faltan piezas. La teoría pedagógica no puede tenerlas todas, no tiene capacidad para completar el puzzle por sí sola. Las piezas que faltan las tienen los sujetos, las personas que están participando en la relación socioeducativa junto al educador. Siempre es la persona en su proceso de construirse y transformarse en sujeto quien elige y completa el puzzle pedagógico.

Los profesionales de la pedagogía/educación social podemos hacer muchas cosas *por* y *con* las personas participantes en la relación socioeducativa. Podemos acompañarlas, ayudarlas, facilitarles el acceso a los recursos que les ayuden a superar las situaciones que viven, pero, finalmente, van a ser ellas mismas quienes decidan y elijan lo que quieren o pueden hacer con sus vidas, en el marco de sus particulares circunstancias. Y eso, a menudo, con independencia de todo lo que educadores y pedagogos sociales podamos decirles o proponerles. Claxton (1986) lo explica muy bien con su metáfora del caballo y la fuente: podemos llevar a un caballo a la fuente a beber, pero finalmente tiene que ser él quien decida y elija beber. Los educadores sociales ni podemos ni queremos obligarlo a beber. La pedagogía social no consiste en educar, consiste en conseguir que el otro elija y decida educarse; es, por esa

misma razón, una pedagogía que busca acompañar y ayudar a las personas a elegir aquello que las ayuda a crecer y a mejorar su mundo y su situación en él: es una pedagogía de la elección. Unas elecciones que necesariamente se enmarcan en lo común que instituimos y nos instituye en esa identidad de especie, en el “*somos*” al que nos hemos referido al principio.

Como he planteado en otro lugar (Úcar, 2016a), las teorías psicológicas y pedagógicas de los últimos años no han sido ajena a estos planteamientos. La *teoría sociocultural del aprendizaje* de Vigotsky y seguidores; la *filosofía moral* y *la teoría de la experiencia* de John Dewey; la *teoría de la actividad* de Engeström; la *teoría de la participación periférica legítima*, también denominada de las *comunidades de práctica* de Wenger; la *educación popular* y las ideas pedagógicas de Freire en torno a la dimensión política y a la perspectiva crítica de la educación; y, por último, las teorías de Rappaport, Zimmerman y otros respecto al *empoderamiento*, nos permiten presentar cuatro principios pedagógicos generales alrededor de los cuales organizar el trabajo socioeducativo:

A. Las personas somos los protagonistas de nuestras propias vidas. Nadie conoce mejor que nosotros mismos lo que significa vivir nuestras vidas. Nadie puede hablar mejor ni con mayor fundamento que yo sobre lo que siento, pienso o experimento ni sobre las formas cómo lo hago.

B. Las personas aprendemos, crecemos y nos mejoramos a nosotras mismas haciendo; esto es, a través de las actividades que desarrollamos en nuestro entorno físico y sociocultural.

C. Las relaciones interpersonales son mediadoras en nuestros aprendizajes. Las personas aprendemos con los otros y a través de los otros, que pueden convertirse en mediadores de nuestros aprendizajes. La participación es contexto, medio y contenido de aprendizaje. Lo social y lo común son contexto y texto de nuestro desarrollo.

D. Nadie educa a nadie, de la misma manera que nadie empodera a nadie. Las personas nos educamos y empoderamos a nosotros mismos a través de las relaciones que establecemos con los otros y de las actividades que desarrollamos. La educación y el empoderamiento son algo a conseguir, a alcanzar y son procesos que nunca se acaban, que no tienen fin.

Es fácil observar, una vez más, en estos planteamientos las fuerzas en juego en el campo de la pedagogía social: la persona, la comunidad (o la sociedad), el educador social y las relaciones que se establecen entre ellos en un contexto específico y determinado. Son las diferentes maneras de enfocar, interpretar y valorar cada uno de estos tres elementos, las que dibujan las complejidades de la pedagogía/educación social.

Por mi parte y, a partir de todos estos análisis caracterizo a la pedagogía/educación social como una ciencia-práctica/práctica-científica, situada, híbrida, interdisciplinar, interprofesional, abierta, dinámica, cambiante y compleja. Es esta complejidad de la pedagogía/educación social la que la convierte en una estrategia apropiada para acompañar y ayudar a las personas y a las comunidades en sus procesos de autoconstrucción personal y comunitaria. Unos procesos que apuestan y luchan por salvaguardar, construir y reconstruir lo común; la herencia continuamente actualizada de nuestra identidad

de especie en tanto que seres humanos. Eso es, por último, lo que convierte a la pedagogía/educación social en un planteamiento adecuado y útil para responder a la complejidad de las sociedades actuales.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, M.J. (2005). Dinamización, animación sociocultural y desarrollo comunitario: convergencias, divergencias y retos de futuro 33 pp. En X. Úcar (Edit.). *Participación, animación e intervención socioeducativa. Actas del 1er. Congreso Internacional e Interdisciplinar*. Barcelona.
- Branches-Chyrek, R.; Süncker, H. (2009). Will Social pedagogy disappear in Germany? In Kornbeck, J.; Rosendal Jensen, N. (Eds.) *The diversity of Social Pedagogy in Europe*. (pp. 169.189). Bremen: Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co. KG.
- Cacho, X. (1998). *L'educadora i l'educador social a Catalunya*. Barcelona: A.P.E.S.C.
- Caliman, G. (2009). A pedagogía social na Itália. In: Roberto da Silva, J; De Sousa, J.C. & Moura, R. (eds). *Pedagogia Social*. (pp. 51-61) Sao Paulo: Expressao e Arte Editora.
- Cameron, C.; Moss, P. (Eds.) (2011). *Social Pedagogy and working with children and Young people. When care and education meet*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Camors, J. (2009). A pedagogía social na América Latina. In: R. da Silva, J; De Sousa, J.C. & Moura, R. (eds). *Pedagogia Social*. (pp. 109-130). Sao Paulo: Expressao e Arte Editora.

- Camors, J. (2016). Situación actual de la Pedagogía Social en Uruguay. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 27, 153-178
- Caride, J.A. (2005). *Las fronteras de la pedagogía social*. Barcelona: Gedisa.
- Caride, J.A. & Ortega, J. (2015). From Germany to Spain: Origins and transitions Of Social pedagogy through 20th Century Europe. In J. Kornbeck; X. Úcar (Eds) (2015). *Latin American Social Pedagogy: relaying concepts, values and methods between Europe and the Americas?* (pp. 7-24). Bremen. EVH/Academicpress GmbH.
- Claxton, G. (1984). *Vivir y aprender. Psicología del desarrollo y del cambio en la vida cotidiana*. Madrid: Alianza editorial.
- Colom, A.J. y otros (1987b) *Modelos de intervención socioeducativa*. Madrid: Narcea.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid. Alianza Editorial.
- Cousséé, F.; Bradt, L.; Roose, R.; & Bouverne-De Bie, M. (2010). The emerging social, pedagogical paradigm in UK Child and Youth Care: Deus ex machina or walking the beaten path. *British Journal of Social Work*, 40, 789-805.
- Da Silva, R. (2016). Os fundamentos freirianos da Pedagogia Social em construção no Brasil. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 27, 179-198.
- Davies, H. (1994). The social pedagogues in western Europe – some implications for European interprofessional care. *Journal of interprofessional care*. Vol. 8. (1), 19-29.
- Eichsteller, G. & Holthoff, S. (2012). The Art of Being a Social Pedagogue: Developing Cultural Change in Children's Homes in Essex. *International*

Journal of Social Pedagogy, 1(1), 30-46. Recuperado de:

<http://www.internationaljournalofsocialpedagogy.com>

Erisson, L.; Markström, A.M. (2003) Interpreting the concept of social pedagogy.

In A. Gustavsson; H. Hermanson; J. Hämaläinen (Eds.) *Perspectives and theory in social pedagogy*. (pp. 9-22.). Goteborg: Bokförlaget Daidalos A.B.

Ghisó, A.M. (2015). Professionalization of Social Pedagogy in Latin America

Another Reading of the transits between Popular Education and Social Pedagogy. In J. Kornbeck & X. Úcar (Eds). *Latin American Social Pedagogy: relaying concepts, values and methods between Europe and the Americas?* (pp. 71-89). Bremen: EVH/Academic press GmbH.

Gustavsson, A.; Hermansson, H. & Hämaläinen, J. (Eds.) (2003) *Perspectives and theory in social pedagogy*. Goteborg: Bokförlaget Daidalos A.B.

Hallstedt, P.; Höglström, M. (2005). *The recontextualisation of social pedagogy. A study of three curricula in the Netherlands, Norway and Ireland*. Recuperado de:

https://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/7231/Hallstedt_Hoegstroem_m anus.pdf?sequence=1

Hämaläinen, J. (2003a). The concept of social pedagogy in the field of social work. *Journal of Social Work*, 3, 69-80.

Hämaläinen, J. (2003b). Developing social pedagogy as an academic discipline.

In A. Gustavsson; H. Hermanson; J. Hämaläinen (Eds.) *Perspectives and theory in social pedagogy*. (pp. 133-153). Goteborg: Bokförlaget Daidalos A.B.

Hatton, K. (2013). *Social Pedagogy in UK. Theory and practice*. London: Russell House Publishing

Hegstrup, S. (2003). Tendencies and trends in social pedagogy in Denmark at the turn of the millennium. In A. Gustavsson; H. Hermanson; J. Hämaläinen

(Eds.) *Perspectives and theory in social pedagogy*. (pp. 72-83). Goteborg:
Bokförlaget Daidalos A.B.

Janer, A. Úcar, X. (2016). Analysing the dimensions of social pedagogy from an international perspective. *European journal of social work*. DOI: 10.1080/13691457.2016.1188782

Kornbeck, J. (2002). Reflections on the Exportability of Social Pedagogy and its Possible Limits. *Social Work in Europe*, 9 [2], 37 – 49.

Kornbeck, J. (2009). Important but widely misunderstood: the problem of defining social pedagogy in Europe. In J. Kornbeck; N. Rosendal Jensen (Eds.) (2009). *The diversity of Social Pedagogy in Europe*. (pp. 211-235). Bremen: Europäischer Hochschulverlag GmbH&Co. KG.

Kornbeck, J.; Rosendal Jensen, N. (Eds.) (2009). *The diversity of Social Pedagogy in Europe*. Bremen: Europäischer Hochschulverlag GmbH&Co. KG.

Kornbeck, J.; Úcar, X. (Eds) (2015). *Latin American Social Pedagogy: relaying concepts, values and methods between Europe and the Americas?* Bremen: EVH/Academicpress GmbH.

Kraav, I. (2003). Development perspectivas of social pedagogy in **Estonia** Pp 117-133. In A. Gustavsson; H. Hermanson; J. Hääläinen (Eds.) *Perspectives and theory in social pedagogy*. (pp. 117-133). Goteborg: Bokförlaget Daidalos A.B.

Krichesky, M. (2010). Pedagogia Social: un campo disciplinar en construccion. Un desarollo curricular incipiente y una práctica con historia. Recuperado de: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092010000100019&lng=es&nrm=iso

Kyriacou, C.; Elligsen, I.T.; Stephens, P.; & Sundaram, V. (2009) Social

pedagogy and the teacher: England and Norway compared. *Pedagogy, Culture and Society*, 17. 1, 75-87.

Laval, CH.; Dardot, P. (2015). *Común. Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI*. Barcelona: Gedisa.

Lorenz, W. (2008). Paradigms and politics: understanding methods paradigms in an historical context: the case of social pedagogy. *British Journal of Social Work*, 38, 625-644.

Monteiro Machado, E. (2009a). *Pedagogia social no Brasil: Políticas, teorias e práticas em construção*. Recuperado de: www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/PAL010.pdf

Monteiro Machado, E. (2009b). A Pedagogia Social: reflexões e diálogos necessários. In: Roberto da Silva, J; De Sousa, J.C. & Moura, R (eds): *Pedagogia Social*. (pp. 134-148). Sao Paulo: Expressao e Arte Editora.

Monteiro Machado, E. (2013). Construção da identidade profissional do pedagogo social no Brasil. Recuperado de: <http://quadernsanimacio.net>.

Nájera, E. (2010a). Pedagogia social y práxis educativo social. In *Proceedings of the 3nd III Congresso Internacional de Pedagogia Social*, São Paulo (SP) [online]. Recuperado de: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092010000100010&lng=en&nrm=iso

Nájera, E. (2010b). *A la búsqueda del sujeto pedagógico: Encuentros entre la pedagogía social y la educación popular en Chile*. Documento policopiado.

Ortega, J. (Coord.) (1999) *Pedagogía social especializada*. Madrid: Ariel Educación.

- Ortega, J. (2005). Pedagogía social y pedagogía escolar: La educación social en la escuela. *Revista de Educación*, núm. 336, 111-127.
- Petrie, P. (2001). The potential of pedagogy/education for work in the children's sector in the UK. *Social work in Europe*, 8 (3), 23-25.
- Petrie, P. y otros (2009). *Pedagogy- a holistic, personal approach to work with children and young people, across services*.
http://eprints.ioe.ac.uk/58/1/may_18_09_Ped_BRIEFING_PAPER_JB_PP_.pdf Briefing paper.
- Petrie, P.; Cameron, C. (2009). Importing Social pedagogy. In J. Kornbeck, & N. Rosendal Jensen (Eds.) *The diversity of Social Pedagogy in Europe*. (pp.145-169). Bremen: Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co. KG.
- Quintana, J.M. (1984). *Pedagogía social*. Madrid: Dykinson.
- Ryynänen, S. (2009). A pedagogia Social na Finlândia e o contexto brasileiro. In R. da Silva; J.C. De Sousa & R. Moura (eds). *Pedagogia Social*. (pp. 61-83). São Paulo: Expressão e Arte Editora.
- Rosendal Jensen, N. (2009). Will Social Pedagogy Become an Academic Discipline in Denmark? In J. Kornbeck & N. Rosendal Jensen (eds). *The diversity of Social Pedagogy in Europe*. (pp. 189-210) Bremen: Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co. KG.
- Sáez, J. (1997). La construcción de la pedagogía social: algunas vías de aproximación. Pp. 40-68 in Petrus, A. (Coord.) *Pedagogía social*. Madrid. Ariel educación.
- Sáez, J. (Coord.) (2007). *Pedagogía Social*. Madrid. Pearson. Prentice Hall.
- Santos Graciani, M.S. (2006). Social Pedagogy: Impasses, Challenges and perspectives in construction. *Social Work& Society*. Volume 4, 1.

- Schugurensky, D. (2016). Social Pedagogy in North America: historical background and current developments. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 27, 225-251.
- Stephens, P. (2009) The nature of social pedagogy: an excursion in Norwegian territory. *Child & family social work* 14, 343-351.
- Storø, J. (2013). *Practical social pedagogy. Theories, values and tools for working with children and Young people*. Bristol: The policy press.
- Swedberg, R. (2016). *El arte de la teoría social*. Madrid: CIS.
- Touraine, A. (2013). *La fin des sociétés*. Paris: Éditions du Seuil.
- Trilla, J. (1996). L'aire de família de la pedagogia social. *Temps d'educació*, 15, 39-59.
- Úcar, X. (2001). Actualidad de la profesión de educador social. *Letras de Deusto*. Vol 31. Nº 91, 69-80
- Úcar, X. (2002). Reaprender a enseñar: retos actuales de la Pedagogía Social y de la Educación Social. En J. Ortega (Coord.) *Nuevos retos de la pedagogía social: la formación del profesorado*. (pp.189-200). Salamanca: Sociedad Ibérica de Pedagogía Social.
- Úcar, X. (2006). El porqué y el para qué de la pedagogía social: Intervención socioeducativa y vida social. In J. Planella & J. Vilar (Coord.) *La pedagogía social en la sociedad de la información*. (pp. 233-271). Barcelona: UOC.
- Úcar, X. (2011). Social pedagogy: beyond disciplinary traditions and cultural contexts? In J. Kornbeck & N. Rosendal Jensen (Eds.) *Social Pedagogy for the entire human lifespan* (pp.125-156) Bremen: Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co. KG.

Úcar, X. (2012). Social pedagogy in Latin America and Europe: looking for new answers to old questions. In J. Kornbeck & N. Rosendal Jensen (Eds.) *Social Pedagogy for the entire human lifespan. Vol II*, (pp.166-201) Bremen: Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co. KG.

Úcar, X. (2016a). *Pedagogías de lo social*. Barcelona: Editorial UOC. Oberta Publishing.

Úcar, X. (2016b). *Relaciones socioeducativas. La acción de los profesionales*. Barcelona: Editorial UOC. Oberta Publishing.

Úcar, X. (2016c). *Pedagogía de la elección*. Barcelona: Editorial UOC. Oberta Publishing

Wanger, L. & Krichesky (2010). *Abordajes de la inclusión y el derecho a la educación*.<http://www.labtic.unipe.edu.ar/blog/psep/files/2010/11/DOCUMENTOBASE2.pdf>. Draft version